

Hlavay Lilla<sup>1</sup>

# MIGRÁNS TANULÓK SZAKTÁRGYI FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI A SZAKTANÁROK NÉZŐPONTJÁBÓL

## Abstract

The presence of students whose first language is not Hungarian constitutes a special and complex pedagogical challenge for subject teachers in Hungarian public education institutions. As this problem affects more and more teachers who know little about the methodology of teaching languages, it is worth examining how their work efficiency could be improved. Even more so, as this factor largely influences the future of immigrant children.

This study aims, on the one hand, to present subject teachers' views on the issue, as well as their attitude and needs with regards to teaching students for whom Hungarian is not the first language. On the other hand, the study aims to examine how they support the development of immigrant students, and whether the teachers can play an active role in helping them acquire the language.

**Keywords:** *students with immigrant background, public education, teachers' view, integration, developing language skills*

**Kulcsszavak:** *migráns tanulók, közoktatás, szaktanári nézőpont, integráció, nyelvi készségek fejlesztése*

## 1. Bevezetés

A magyar közoktatásban tanuló nem magyar anyanyelvű diákok szaktárgyi oktatása a migráns gyerekek fejlesztésének egy speciális területe. Ezzel a különleges pedagógiai helyzettel sok szaktanár találkozik pályája során, így érdemes felhívni a figyelmet nehézségeire, és elgondolkodni a lehetőségekről, amelyekkel hatékonyabbá lehet tenni ezeknek a gyerekeknek a fejlesztését, segíteni lehet az integrációjukat.

Kutatásomat a 2014/2015-ös tanév második félévében végeztem az Erzsébetvárosi Kéttannyelvű Általános Iskola, Szakiskola és Szakközépiskola Dob utcai tagintézményé-

---

<sup>1</sup> Hlavay Lilla az ELTE BTK Magyar Mint Idegen Nyelv Tanszékének végzett hallgatója, középiskolai magyar és magyar mint idegen nyelv tanár; hlavay.lilla@gmail.com

ben. A vizsgálatom szaktanárokkal készített interjúkból, illetve olyan osztályok tanítási óráinak megfigyeléséből állt, ahol a magyar gyerekek mellett migráns háttérű diákok is tanulnak.

Igyekeztem feltérképezni a pedagógusok migráns gyerekekkel kapcsolatos attitűdjét, hogy hogyan viszonyulnak a velük való munkához, hiszen a Dob utcai iskola ismert a befogadó, nyitott légköréről, a kulturális sokszínűségéről, és erősségeik közt emlegetik interkulturális programjukat. Ugyanakkor a pedagógusok nagy része valószínűleg nem találkozott a migráns gyerekek oktatásának kérdésével a tanárképzés során, így felkészületlenül érheti őket a feladat. Ehhez kapcsolódóan érdemes vizsgálni, hogy mire van, vagy mire lenne szükségük a szaktanároknak a nem magyar anyanyelvű diákok hatékony oktatásához. Mivel ebbe az intézménybe az átlagosnál jóval több migráns háttérű gyerek jár, feltevésem szerint a szaktanárok tájékozottak a témában szervezett továbbképzésekkel, tréningekkel kapcsolatban, tudják, hogy hova forduljanak segítségért, ha szükségük van rá. Valószínűleg így is jóval több időt és energiát igényel a szaktárgyakat oktató pedagógusok részéről a felkészülés azokra az órákra, amiken migráns gyerekek is részt vesznek. Nagy segítséget jelenthet a magyar mint idegen nyelv tanár jelenléte az iskolában, hiszen ő az, aki az idegen nyelv tanítás módszertanában jártas, szaktudásával támogatni tudja a kollégáit. A pedagógusok munkája során felmerülő módszertani kérdéseket igyekeztem még a fentiekén kívül körüljárni. Fontos kérdés, hogy a tanítási órákon be tudják-e vonni a nem magyar anyanyelvű gyerekeket a közös tanulási folyamatba, illetve van-e lehetőségük fejleszteni a szaktárgyi tudásuk mellett a nyelvi készségeiket.

Természetesen ezek a területek szorosan összefonódnak a mindennapi munka során, de szétválasztásukkal, a téma több szempontú vizsgálatával átfogóbb képet kaphatunk. A kutatásom ismertetése előtt azonban röviden bemutatom a kutatás helyszínéül szolgáló iskolát és igyekszem meghatározni, hogy milyen helyet foglal el a kétnyelvű oktatási intézmények rendszerében.

## 2. Az Erzsébetvárosi Kétnyelvű Általános Iskola, Szakiskola és Szakközépiskola bemutatása

A kutatásom helyszínéül az Erzsébetvárosi Kétnyelvű Általános Iskola, Szakiskola és Szakközépiskola Dob utcai tagintézménye szolgált, melynek egyik jogelődje a Magyar–Angol Kétnyelvű Általános Iskola és Vendéglátó Szakiskola, közismert nevén a Dob-suli volt. Döntésemben közrejátszott különleges helyzetük, hiszen nagyon sok migráns gyermek érkezik ide, az itt dolgozó tanárok szinte mindegyike szembesült már azzal a problémával, hogy szaktárgyi órákon hogyan tudják bevonni a munkába az adott osztályban tanuló nem magyar anyanyelvű diákokat. Az intézmény általános iskolai, szakiskolai és szakközépiskolai képzést nyújt, az általános iskolai képzésen belül pedig háromféle tagozat közül választhatnak a szülők. Ezek közül az egyik a magyar–angol kétnyelvű osztály.

Az interkulturális programot az iskola pedagógusai az Oktatási Minisztérium által kiadott, *„A magyar és a külföldi állampolgár gyermekek és tanulók közös nevelésekor, illetve nevelése-oktatásakor alkalmazott interkulturális program irányelve”* című dokumentum alapján dolgozták ki, igazították az iskola igényeihez. A program egyik alapelve a multikulturalitás, így az iskola igyekszik minden tanulója számára biztosítani az esélyegyenlőséget. Az oktatás szervezésében ezt a célt szolgálják például a változatos munkaformák, személyközpontú oktatás, projektek, témahetek, szakkörök, illetve multikulturális rendezvények szervezése. Ezekre több olyan szervezetet is meg szokott hívni az iskola, akik valamilyen módon segítik a hazánkba érkező migránsokat, például az Artemisszió Alapítvány, a Református Misszió, a Menedék Migránsokat Segítő Egyesület, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központja, a Baptista Szeretetszolgálat, a Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola vagy az ENSZ Menekültügyi Főbiztossága. Másik alapelv az integráció, de emellett hangsúlyos szerepet kap a gyerekek identitásának megőrzése, kultúrájuk értékének kiemelése is. Az adaptivitást nem csak a pedagógusok szemszögéből emeli ki a program, de hangsúlyozza, hogy a magyar gyerekeknek is befogadónak kell lenniük, hogy alkalmazkodni tudjanak a változásokhoz, támogatni tudják ők is társaikat.

Ezenkívül érdemes kiemelni, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatása fontos feladatként szerepel a programban, ami személyre szabottan, rugalmas keretek között zajlik. Az egyik legfontosabb cél az integráció, hogy a gyerekek szeressék és őrizzék meg anyanyelvüket, kultúrájukat, de ugyanakkor kezeljék értékként mások nyelvét és kultúráját is. Fontos célkitűzés, hogy a migráns gyerekekben pozitív kép alakuljon ki a magyar kultúráról, nyelvről, szokásokról azáltal, hogy megismerik azokat, ez pedig a kötődés biztos alapja lehet.

A szaktanárok feladata rendszeresen konzultálni egymással és a magyar mint idegen nyelv tanárral, így segítve egymás munkáját, nyomon követve az adott diák fejlődését és együtt kijelölve a pedagógiai feladatokat.

A Dob utcai iskola helyzete különleges abból a szempontból is, hogy egyaránt vizsgálható úgy, mint olyan intézmény, amelyben két nyelven folyik a tanulás, illetve olyan iskolaként, ahol kétnyelvű gyerekek tanulnak ugyan, de a gyerekek első nyelve nem kerül megerősítésre az oktatás során, hiszen ez általában nem az angol. Az erős kétnyelvű intézmények közé sorolható, azon belül azonban a belemerítő programoknak nem felel meg, hiszen nem a második tanult nyelven van hangsúly, a gyerekek a legtöbb tárgyukat az anyanyelvükön tanulják (Baker 2011). Az iskolába iratkozó nem magyar anyanyelvű gyerekek korábban automatikusan a kéttannyelvű osztályokba kerültek, de ez ma már nincs feltétlenül így. Beiratkozásukat követően az iskola magyar mint idegen nyelv szakos tanára felméri a nyelvtudásukat és eldönti, hogy tudnak-e csatlakozni valamelyik csoporthoz, esetleg egyéni fejlesztésre van szükségük. Így a többségi nyelvet nem első nyelvként beszélő gyerekek a szaktárgyi órákról „kikérve” tanulják azt. A migráns gyerekek oktatása szempontjából is kéttannyelvű tehát a Dobsuli, de a kisebbségi nyelvet beszélő diákoknak, nincs lehetőségük az anyanyelvüket használni az iskolában, kivéve persze azokat a ritka eseteket, mikor ez az angol nyelv. Ebből adó-

dóan attól, hogy néhány szaktárgyi órát angol tanítási nyelven tanulnak, még nem lesz sokkal könnyebb dolguk a tananyag elsajátítása során.

### 3. A kutatás körülményeinek, módszereinek ismertetése

Először interjúkat készítettem a Dob utcai általános iskola öt szaktanárával, majd megfigyeltem öt olyan szaktárgyi tanítási órát, amelyen a magyar diákok mellett migráns háttérű tanulók is részt vettek. Az általam megkérdezett adatközlők 35 és 60 év közötti pedagógusok, mindannyian nők. Egyikük anyanyelvi tanítóként dolgozik az intézményben, rajta kívül még két tanárnő oktat humán tárgyakat, ők magyar–történelem, illetve magyar szakos pedagógusok. A reál tárgyakat tanító tanárok közül két matematika–fizika szakos tanárnővel beszélgettem.

A vizsgálatomhoz kvalitatív kutatási módszert választottam, hiszen alapvetően a szaktanárok szubjektív véleményére, élményeire, tapasztalataira és nem utolsósorban attitűdjére voltam kíváncsi. A beszélgetések félig strukturáltak voltak (Kovács 2007), hiszen a kérdések egy téma – a migráns gyerekek szaktárgyi oktatása – köré szerveződtek, ugyanakkor az interjúk során rugalmasan kezeltem az előre meghatározott szempontjaimat, nyitottan álltam az aktuálisan felmerülő témákhoz.

Előre meghatároztam három olyan területet, amelyek egyben az elemzésem alapját is képezik. Ezek a területek a következők voltak:

1. a szaktárgyi pedagógusok attitűdje a migráns diákokkal, illetve az oktatásukkal mint pedagógiai feladattal kapcsolatban
2. a szaktanárok szükségletei a nem magyar anyanyelvű diákok oktatásával kapcsolatban, a hajlandóságuk a témában való önképzésre, kooperáció a kollégákkal, illetve a magyar mint idegen nyelv tanárral
3. oktatás módszertani kérdések

A kutatásom második részében a korábban megkérdezett pedagógusok olyan tanítási óráit néztem meg, amelyeken nem magyar anyanyelvű diákok is részt vettek. Egy 5. osztály irodalom óráját, egy 6. osztály nyelvtan és matematika óráját, illetve 7. osztályban egy matematika és egy történelem órát látogattam meg.

Az órák megfigyeléséhez olyan kérdéseket gyűjtöttem össze, amelyek a korábban felsorolt három vizsgált területtel is szorosan összefüggnek. Különösen figyeltem rá, hogy milyen a pedagógus kommunikációja a migráns gyerekekkel szemben, milyen gyakran ellenőrzi a megértést, és mit tesz ha esetleg kiderül, hogy nem értik a tananyagot vagy az instrukciókat. A megfigyelés során szem előtt tartottam olyan módszertani kérdéseket is, hogy milyen a terem elrendezése, hol ülnek a migráns tanulók, hogyan próbálja a tanár bevonni őket a munkába, használ-e közvetítő nyelvet, illetve hogyan jutalmazza, dicséri őket a pedagógus.

## 4. A kutatási eredmények ismertetése és értelmezése

### 4.1. *A pedagógusok attitűdje a migráns gyerekekkel és az oktatásukkal kapcsolatban*

A kutatásom során elsőként azt a tényezőt vizsgáltam, hogy hogyan viszonyulnak a migráns háttérű diákok jelenlétéhez a szaktárgyakat oktató pedagógusok. Hozzáállásuk, önbeteljesítő jóslatként, nagyban befolyásolhatja ezeknek a diákoknak a teljesítményét, fontos szerepet játszik fejlődésükben, így mindenképpen érdemes vizsgálni ezt a kérdést (Youngs–Youngs 2001: 98).

A kutatásom során az attitűdöt, mint kognitív reprezentációt vizsgálom, „amely összegzi az egyén értékeléseit egy adott személlyel, csoporttal, dologgal, tettel vagy ötlettel kapcsolatban” (Smith–Mackie 2004: 378). Közvetlen módszereket alkalmaztam a vizsgálat során, egyrészt a megkérdezett tanárok önelbeszéléséből, másrészt közvetlen megfigyelés által gyűjtöttem információkat a pedagógusok attitűdjéről (Smith–Mackie 2004: 379). Az elbeszélésük során nem csak arra figyeltem, amit mondtak a migráns háttérű diákokról, hanem a hangnemük, hanghordozásuk és testbeszédük is információval szolgált. Az óralátogatások pedig tovább árnyalták a képet, az attitűdjük viselkedéses elemeit figyelhettem meg a migráns gyerekekkel folytatott interakciójuk során.

A feltevésemet, hogy a nem magyar anyanyelvű gyerekekkel foglalkozó pedagógusok attitűdje alapvetően pozitív lesz, a kutatásom korai szakaszában több forrás is árnyalta. Egy amerikai tanulmány szerint a kulturálisan sokszínű csoportokat oktató tanárok rendszerint több negatív hatásról számolnak be, mint pozitívról (Youngs–Youngs 1999 idézi Youngs–Youngs 2001: 99). Egy ausztrál kutatás ugyanakkor azt mutatja, hogy a megkérdezett tanároknak csupán a 16 százaléka áll negatívan ahhoz a helyzethez, hogy az általuk tanított osztályok kulturálisan és nyelvileg sokszínűek. Ugyanakkor ez a tanulmány is kiemeli, hogy a pedagógusok nem elég magabiztosak ebben a pedagógiai helyzetben, illetve nem biztosak benne, hogy képesek a gyerekek nyelvi készségeit is fejleszteni az óráikon (Hammond 2008 idézi Windle–Miller 2012: 320).

A Dob utcai általános iskola rendkívül nyitott, multikulturális szemléletet közvetít, részletes interkulturális programjuk is arról árulkodik, hogy átgondoltan és hatékonyan működik a különböző országokból érkező, nem magyar anyanyelvű diákok integrációja. Ebben a pedagógusok nyilvánvalóan kulcsszereplők, s úgy gondolom, hogy elengedhetetlen részükről a pozitív attitűd, az empatikus és toleráns hozzáállás.

Az általam megkérdezett tanárok valóban, alapvetően pozitívan viszonyulnak ahhoz a körülményhez, hogy a bevándorló családok szívesen hozzák ebbe az intézménybe gyerekeiket. Többen úgy gondolják, hogy „színessé teszik az iskolát, meg az osztályt is”, illetve kiemelik a pozitív hozzáállás fontosságát, hogy a gyerek úgy érezze „hogy fontos, hogy ott van”, nem teher a jelenléte. Ez azért is fontos, mert a legtöbb pedagógus válaszaiból az is kiderül, hogy bizonyos szempontból igenis teher, több időt és energiát igényel az ő fejlesztésük.

Több narratívában is megjelent, hogy a migráns gyerekekkel való munkát sok változó befolyásolhatja, ilyen például a szorgalom, amire több pedagógus is reflektált. Az egyik szerint, *„azoknál, akik hajlandóak tanulni, azért jelent plusz munkát, azoknál meg, akik nem, azoknál olyan nagy sikertelenséget érez az ember...”*. Fontos változó lehet még, hogy az adott diák honnan érkezett, többen kifejtették, hogy különösen meghatározó a családi háttér, az átélt élmények és a kultúra is. Ezek a tapasztalat alapú általánosítások azt mutatják, hogy a pedagógusok alapvetően érzékenyek az iskolába érkező gyerekek háttérére, figyelembe veszik a munkájuk során, ami nyitottságra és empátiára utal. Amíg rugalmasan tudják kezelni ezeket az általánosításokat és nem válnak merev skatulyákká az egyes kategóriák, nincs értelme negatívan megítélni, hiszen akár az újonnan érkező gyerekek szükségleteinek gyorsabb felismerésében is segíthetnek. Mindössze arra van szükség, hogy a pedagógus kellőképpen önreflexív legyen, és felül tudja vizsgálni a korábban kialakított tudását az egyes országokból vagy térségekből érkező gyerekekről.

Érdekes lehet az attitűd kérdését összevetni korábbi kutatások eredményeivel. Youngs és Youngs például Byrnes korábbi vizsgálatára hivatkozva (Byrnes 1997) tesztelte a *gyakoriság* (frequency), a *változatosság* (diversity) és az *intenzitás* (intensity) befolyásoló erejét. Azt elemezték, hogy milyen hatással van a szaktanárok attitűdjére, ha pályájuk során nagyobb gyakorisággal kerülnek szembe a migráns gyerekek oktatásának feladatával, ha különböző országokból érkeznek az osztályába a tanulók vagy esetleg egy anyaországból jöttek, illetve ha az iskolán belül néhány osztályba íratják a többségi nyelvet nem anyanyelvüként beszélő gyereket, vagy több osztályba osztják be őket. A kutatásból kiderült, hogy a gyakoriság és az intenzitás nem befolyásolja jelentősen az attitűdöt, a diákok kulturális és nyelvi sokszínűsége azonban pozitívan hat a szaktanárok hozzáállására (Youngs–Youngs 2001: 113–114). A kulturális diverzitás minden alkalommal pozitív kontextusban került említésre az általam felvett interjúkban is, a migráns háttérű tanulóknak a tananyaghoz kapcsolódóan is gyakran van lehetőségük bemutatni a saját kultúrájuk egy szegletét, így értékként élük meg a gyerekek is ezt a sokszínűséget.

A különböző kulturális háttérrel rendelkező gyerekek közös nevelése konfliktusokat is okoz a tanulók között, a tanár feladata ezekben az esetekben a mediátor szerepének vállalása lehet. Az általam megkérdezett pedagógusok közül többen beszámoltak arról, hogy konfliktus, csúfolódás, piszkálódás esetén kötelességüknek érzik, hogy kiálljanak a migráns gyerekek mellett, illetve a magyar gyerekek empátiájának, toleranciájának fejlesztéséhez jó alkalomnak tartják az ilyen helyzeteket.

A pedagógusok válaszai tehát alapvetően pozitív attitűdről árulkodnak, ugyanakkor narratívájukban a kisebbségi nyelvet beszélő gyerekek nevelésének nehézségei is hangsúlyos szerephez jutnak. Ez egyik tanár így fejezte ki problémáját ezzel a helyzettel kapcsolatban: *„Én csak azt tudom, hogy engem borzasztóan frusztrál, hogy nem tudok, tehát nincs időm velük... melléjük kellene egy ember, aki folyamatosan mondja nekik, hogy mit csináljanak... és úgy érzem, hogyha ott ül nálam, akkor nekem lenne a feladatom, de képtelenség...”* Frusztrációjának tehát az időhiány a legfőbb oka, úgy érzi, hogy nem tud

legendő energiát fektetni a fejlesztésükbe az osztály tanítása mellett. Már ebből a rövid interjúrészből is látszik, hogy a migráns gyerekek jelenléte a kulturális sokszínűség előnye mellett komoly problémákat is felvet, kihívás elé állítja a tanárokat. Érdeemes megvizsgálni, hogy mik azok a lehetőségek és eszközök, amik megkönnyíthetik a munkájukat, mire van, illetve mire lenne szükségük ahhoz, hogy hatékonyan tudják fejleszteni a nem magyar anyanyelvű diákjaik nyelvi kompetenciáit és szaktárgyi tudását.

#### *4.2. A szaktanárok szükségletei a migráns gyerekek oktatásával kapcsolatban*

A migráns gyerekek integrációjával, oktatásával foglalkozó tanulmányok többsége érinti azt a kérdést, hogy a szaktanároknak milyen szükségletei vannak a nem magyar anyanyelvű gyerekek fejlesztésével kapcsolatban (például Penfield 1987; Reeves 2006; Schmidt 2014; Windle–Miller 2012). Áttekintve az eddigi eredményeket, jól körvonalazhatóak azok a lehetőségek, amelyek eddig felmerültek, így például a különböző továbbképzések, workshopok, tréningek, amelyek a szaktanárokat igyekeznek felkészíteni és segíteni a migráns gyerekekkel folytatott munkájukban. A kollégákkal való kooperáció, illetve a magyar mint idegen nyelv tanár munkája az intézményben szintén olyan körülmény, ami pozitívan befolyásolhatja a migráns gyerekek szaktárgyi fejlesztését, ahogy a rendelkezésre álló segédanyagok, tananyagok is.

Ezek tehát azok a legfontosabb segítő tényezők, hiszen a kutatásom is igazolta, hogy a tanárképzés keretén belül nem vagy nagyon ritka esetben esik szó a nem magyar anyanyelvű diákok oktatásáról. Ahogy ezt más vizsgálatok is megerősítik, a tanárok elméleti és gyakorlati felkészítés híján önerőből, a migráns gyerekek oktatása során tapasztalják ki, hogy milyen módszerek működnek és mik nem (Schmidt 2014).

A témában szervezett továbbképzések segítséget jelenthetnek a már pályán lévő pedagógusok számára. Az általam megkérdezett tanárok közül hárman vettek már részt a migráns gyerekek oktatásával kapcsolatos képzésen vagy programon, de ezek a pedagógusok elbeszélése alapján régen voltak, és inkább a probléma elméleti oldaláról világították meg a kérdést, mintsem gyakorlati ismereteket nyújtottak volna. Egy szaktanár volt, aki megerősítésként élte meg a továbbképzés tapasztalatait, így valószínűleg az ott szerzett tudás jobban beépült a gyakorlatába, és valódi segítséget nyújtott számára.

Érdeemes megvizsgálni az okokat, hogy ezek az önfejlesztési lehetőségek miért nem működnek hatékonyabban. A kutatásom során én azt tapasztaltam, hogy sok esetben nem is jutnak el a témában szervezett tréningekkel kapcsolatos információk a szaktárgyi pedagógusokhoz. Másrészt volt olyan pedagógus is, aki kifejezetten úgy gondolta, hogy a tanfolyamok nem tudnak segítséget nyújtani, mert elmondása szerint *„ehhez nem egy tanfolyam kellene, ehhez az kellene, hogy felmérni, hogy hol tart, egyénileg fejleszteni, nagyon odafigyelni, nincs rá energiám.”* A szaktanárok hozzáállása tehát nem kifejezetten negatív, de nem is feltétlenül látják ezekben a tréningekben a megoldást, ami megkönnyítheti a munkájukat. Ha így lenne, biztosan megtalálnák a kínálkozó lehetőségeket, hiszen 2013-ban például a Menedék Migránsokat Segítő Egyesület szer-



vezett, a „Pedagógusokkal a befogadóbb iskolákért” cím alatt futó projektjén belül tanártovábbképzéseket olyan pedagógusoknak, akik migráns gyerekeket is oktatnak (Menedék 2013). Ahogy Schmidt is hangsúlyozza, ezeknek a tréningeknek fontos jellemzője, hogy kiemelten foglalkoznak a magyar mint idegen nyelv oktatásának sajátosságaival, illetve az idegennyelv-oktatás módszertanával (Schmidt 2014), hiszen ezek azok a területek, amelyekben a szaktárgyakat oktató pedagógusok általában kevésbé vannak otthon.

A fenti eredményekkel összecseng Reeves kutatása, amelyből kiderül, hogy az általa megkérdezett tanárok nagy többsége úgy érzi, nem kapott megfelelő felkészítést a nem angol anyanyelvű diákok oktatására, viszont alig több mint a pedagógusok fele (53 %-a) válaszolta azt, hogy érdekelné őt a migráns gyerekek fejlesztésével kapcsolatos továbbképzés (Reeves 2006: 136). Reeves ezt az ellentmondást három okra vezette vissza. Egyrészt a szaktanárok egy része nem érzi úgy, hogy a migráns háttérű tanulók fejlesztése az ő felelőssége lenne, másrészt, hogy csalódtak a korábbi képzésekben, illetve hogy nem gondolják, hogy speciális képzésre lenne szükség a migráns gyerekek hatékony fejlesztéséhez (Reeves 2006: 138). Rossz tapasztalatokról nem esett szó az interjúk során, arról azonban igen, hogy van olyan tanár, aki szerint nem tanfolyamra van szükség, hanem több időre, hogy egyénileg lehessen fejleszteni a nem magyar anyanyelvű diákokat. Az első ok, a felelősségvállalás kérdése egy olyan probléma, amivel több, a témában született tanulmány is foglalkozik (például Penfield 1987; Schmidt 2014; Valdés 1998; Windle–Miller 2012). Ez egy összetett kérdés, hiszen az adott tanár személyisége és a tanári pályáról alkotott képe az, ami leginkább befolyásolja, hogy a pedagógus milyen mértékben és kinek a fejlődésért vállalja a felelősséget. Az általam készített interjúk nagy részéből az derül ki, hogy tisztában vannak a szaktanárok a migráns diákok fejlesztésében játszott szerepükkel, még akkor is, ha úgy érzik, hogy nem képesek ennek megfelelni. A kutatásom módszertani kérdésekkel foglalkozó fejezete árnyalni fogja majd ezt a problémát, hiszen ha nem is fogalmazza meg nyíltan, a mindennapi gyakorlatukból lehet következtetéseket levonni.

A továbbképzések mellett másik lehetséges információforrást és segítséget jelenthetnének a különböző módszertani segédanyagok, szakanyagok és tanulmányok, amelyek a témában születnek. A szaktanárok elbeszéléséből azonban az derül ki, hogy a továbbképzésekhez hasonlóan a szakanyagok sem jutnak el hozzájuk, pedig ezek is közvetíthetnék a jó módszertani gyakorlatokat, segíthetnék a munkájukat.

Érdekes megoldási javaslatot tesz Clair 1995-ös tanulmányában. Leírja, hogy mivel a nem angol anyanyelvű gyerekek oktatása egy speciális és komplex feladat, mindenképpen szükségük lenne a szaktanároknak olyan fórumra, ahol erre a pedagógiai helyzetre reflektálhatnak, ugyanakkor azt is megállapítja, hogy ezek a pedagógusok rendelkeznek valamiféle ösztönös tudással, különböző tapasztalattal és szakmai igényekkel, amiket nem lehet figyelmen kívül hagyni. A pedagógusok önfejlesztésének egy alternatív megközelítéseként veti fel a tanári tanuló-csoportok lehetőségét, ahol a pedagógusok konkrét kérdéseket gyűjthetnének az őket foglalkoztató problémákkal kapcsolatban, szakanyagokat olvashatnának, megnézhetnék egymás óráit, konzultál-



hatnának kompetens nyelvtanárral vagy külső szakemberrel, hogy ne érezzék elszigetelve magukat ebben a nehéz pedagógiai helyzetben (Clair 1995: 193–194). Szervezett keretek között nem működik ilyen tanári tanuló-csoport az általam vizsgált intézményben, de a kollégák közti kooperációval kapcsolatban nagyrészt pozitívan nyilatkoztak a szaktanárok. Ugyanakkor az is egyértelmű az interjúk alapján, hogy általában egyes gyerekek esetét beszéljük meg egymással a pedagógusok, arról nem esett szó, hogy a nem magyar anyanyelvű gyerekek oktatásával kapcsolatos általános kérdésekről szoktak-e beszélgetni. Ez egyrészt természetes és az adott helyzetben segítséget is nyújthat, de hosszútávon nem segíti kellőképpen a szaktárgyi pedagógusok munkáját a migráns gyerekekkel, ahogy például Clair elképzelése szerint egy tanulócsoporthoz tenné.

Az egyik interjú során felmerült a 2009–2011 között megvalósított Bábel projekt, az Artemisszió Alapítvány és a Dob utca iskola közös projektje, amely a diákok, pedagógusok, szülők és önkéntes mentorok bevonásával zajlott. Nagyon komplex vállalkozásról volt szó, egyebek mellett a diákok érzékenyítő foglalkozásokon vettek részt, a migráns gyerekeket mentorok segítették, a pedagógusok munkáját továbbképzésekkel igyekeztek támogatni, illetve az iskola tanárai kidolgoztak egy magyar mint idegen nyelvi módszertani segédletet is (Menedék 2013). Így mesél erről az egyik szaktanár: *„tényleg még mindenki nagyon tapasztalatlan volt, hogy akkor ki hogy foglalkozik ezekkel a gyerekekkel (...) tehát nagyon egyszerű dolgokról volt szó, (...) nagyon ilyen kötetlen beszélgetés volt (...) tehát mindenki elmondta, hogy hogyan, és akkor mindenki elsajátította azt a jó ötletet, amit úgy gondolt, hogy a másik, hú milyen jól csinál...”* Ez tehát pozitív tapasztalat és megerősítés volt az idézett pedagógusnak, érdemes lenne folytatni, illetve beépíteni az iskola gyakorlatába ezeket az értekezleteket, megosztani egymással a jó módszereket.

Természetesen minden adatközlő megemlíttette a magyar mint idegen nyelv tanár segítő szerepét, hiszen ő az, aki a nem magyar anyanyelvű gyerekek nyelvi fejlesztésével foglalkozik az iskolában. Korábbi kutatásokban több probléma is felmerült a szaktárgyi pedagógusok és a speciálisan többségi nyelvet oktató tanár között. Ezek közül az egyik, amit korábban már kifejtettem, hogy egyes intézményekben a szaktanárok a migráns gyerekek fejlesztésének teljes felelősségét a többségi nyelvet tanító tanárra hárították (például Penfield 1987; Schmidt 2014; Valdés 1998; Windle–Miller 2012). Egy másik probléma forrása lehet, ha a szaktanárok és a többségi nyelvet fejlesztő pedagógus nem kommunikálnak eleget, nem tudnak megfelelően együttműködni (Penfield 1987: 22; Valdés 1998: 7). Ez egy olyan probléma, ami lehetetlenné teheti a nem magyar anyanyelvű diákok fejlesztését, hiszen, ahogy Schmidt (2014) megállapítja, a szaktanárok bevonása a fejlesztő munkába elengedhetetlen, ahogy az is, hogy felismerjék, *„a szaktárgyi órákon felmerülő sajátos szókészlet és kifejezőmód megtanítása az ő feladatuk, (...) integráltan kell megoldani a szaktanárnak ezt a sajátos nyelvi fejlesztést és a tényleges szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretátadást.”* (Schmidt 2014: 8) Ezekben a feladatokban, illetve a nyelvi készségek fejlesztésével kapcsolatos teendőkben a magyar mint idegen nyelv tanár tud segítséget nyújtani, így a rendszeres konzultáció elengedhetetlen. Az általam megkérdezett pedagógusok nagy segítségnek tartják,

hogy az iskolában dolgozik egy magyar mint idegen nyelv szakos tanár is, úgy tűnik, hogy rendszeresen tartják a kapcsolatot, tudják segíteni egymás munkáját. Ugyanakkor hasonlóan tűnik a helyzet, mint a kollégák közti kommunikáció esetén, az egyes diákokkal kapcsolatos beszélgetések dominálnak a módszertani kérdésekkel szemben.

A továbbképzések és a szakmai konzultáció mellett a megfelelő tananyagok is nagy segítséget jelenthetnek a szaktanároknak, hiszen ezek híján gyakran saját maguknak kell összeállítaniuk minden olyan segédanyagot, amit a migráns gyerekeknek szánnak (Clair 1995; Windle–Miller 2012: 328). Arról, hogy milyen tananyagok állnak rendelkezésre, illetve hogy ebből a pedagógusok mit használnak a tanórákon, a következő módszertani fejezetben lesz részletesen szó.

#### *4.3. A migráns gyerekek támogatása és nyelvi készségeinek fejlesztése a szaktárgyi tanítási órákon*

Két nagy szempont alapján vizsgáltam, hogy a szakirodalom alapján milyen lehetőségei vannak a pedagógusoknak a nem magyar anyanyelvű gyerekek oktatását hatékonyra tenni, illetve fejleszteni a nyelvi készségeiket, így lehetővé téve a szaktárgyi tudás elsajátítását. Ezen kívül arra keresem a választ, hogy ez, az interjúkban elhangzottak alapján, illetve az óralátogatások tapasztalatait figyelembe véve, hogyan valósul meg a kutatásomban résztvevő szaktanárok tanítási óráin. Az egyik szempont abból a pedagógiai helyzetből adódik, hogy ezeknek a gyerekeknek kezdetben nagyobb támogatásra, több segítségre van szükségük, hogy később önállóan is képesek legyenek elsajátítani ugyanazokat az ismereteket, meg tudják oldani ugyanazokat a feladatokat, amiket a magyar anyanyelvű társaik. A másik fő szempont pedig, hogy a szaktanárok mennyire alkalmazzák az idegennyelv-tanítás módszereit a migráns gyerekek oktatása során, milyen nyelvi tartalom közvetítésére, nyelvi készség fejlesztésére irányulnak tevékenységek egy-egy tanítási órájukon.

##### *4.3.1. A hatékony támogatás lehetőségei a migráns gyerekek szaktárgyi oktatásában*

A migráns gyerekek integrált oktatása kétségkívül kihívásokkal teli feladat, más módszerek alkalmazását követeli meg, mint egy nyelvileg homogén csoport esetében, külön figyelmet kell fordítani ezekre a gyerekekre. Ezt a segítő támogatást, a pedagógiában *scaffolding-nak*, „állványozásnak” is szokás nevezni. Hammond és Gibbons összefoglaló tanulmányukban (Hammond–Gibbons 2001) meghatározzák a módszer alapját, miszerint a tanárok segítsége szükségszerű, de ideiglenesnek kell lennie, amint a diák képessé válik irányítani az ismeretszerzést és az új képesség elsajátítását, a tanár elhagyhatja ezt a támogatást (Hammond–Gibbons 2001: 13–14). Természetesen a *scaffolding* nem a migráns gyerekek oktatásának sajátja. Mivel azonban fontos jellemzője, hogy a nyelvi tudást nem tekinti feltétlenül ösztönösnek, vagy helyes használatát magától értetődőnek a többségi nyelvet beszélő gyerekek esetében sem, így a migráns

gyerekek fejlesztésében még inkább hatékony ez a támogatás, hiszen a szaktárgyi tudás mellett a nyelvi készségek fejlesztése is fontos szerepet kap (Hammond 2001: 36). Ezenkívül a többségi nyelvet nem anyanyelvként beszélő gyerekek fejlődésére még inkább igaz, hogy kezdetben erős támaszokra van szükségük, majd egyre kevesebb segítséggel képesek venni az akadályokat. Azt is fontos megjegyezni, hogy nem csak a nyelvi hátrányt érdemes figyelembe venni, hiszen ezeknek a gyerekeknek sokszor a szocioökonómiai helyzetükből, ideérkezésüknek körülményeiből és a kulturális különbségekből fakadó problémákkal is meg kell küzdeniük. Több kutatás is beszámol arról, hogy a migráns gyerekeknek gyakran azzal a helyzettel is meg kell küzdeniük, hogy nem ismerik az iskolai rutint, nem sajátították el azokat a társas és kulturális ismereteket, amelyek szükségesek a beilleszkedésükhöz, illetve a tárgyi tudás mellett nem volt lehetőségük kialakítani olyan tanulási stratégiákat sem, fejleszteni a metakognitív készségeiket, ami a hasonló korú gyerekeknél már természetes (Valdés 1998: 5, Windle–Miller 2012: 319). Az általam megkérdezett tanárok reflektáltak arra, hogy a migráns gyerekek idővel le tudják küzdeni ezeket a különbségekből adódó nehézségeiket, illetve az óralátogatások is alátámasztották ezt. Az irodalomórán, amelyet megfigyeltem, egyetlen migráns kislány vett részt, akinek nem voltak már problémái a tanórai kommunikációval, így tökéletesen együtt tudott dolgozni a magyar anyanyelvű gyerekekkel.

Érdemes megvizsgálni, hogy a korábban említett segítő támogatásnak milyen jellemzői, lehetséges eszközei vannak, és hogyan valósul ez meg a Dob utcai általános iskola néhány tanárának gyakorlatában. Fontos alapelv, hogy nem az adott feladat megoldása csupán a cél, hanem hosszútávon elérni, hogy a gyerekek képessé váljanak az elsajátított műveletek használatára, hasonló feladatok elvégzésére, akár más kontextusban is (Hammond–Gibbons 2001: 20). Ez a cél pedig csak úgy valósítható meg, ha az óráin nem csak támogatni tudja a gyerekek fejlődését, de kihívások elé is tudja állítani őket (Hammond–Gibbons 2001: 16), ami az egyik legnehezebb feladat a pedagógusok számára, ha migráns gyerekekről van szó. Valdés is rámutat egy korábbi kutatásában, hogy azokban az osztályokban, ahol nyelvi nehézségek is felmerülnek, a tanárok szerint a kritikai gondolkodást igénylő feladatok nem működnek (Valdés 1998: 7). Gibbons összegyűjt néhány olyan tanulói tevékenységet, amik szellemi kihívást jelenthetnek a tanórákon, például a korábban tanult ismeretek alkalmazása más kontextusban, konkrét és absztrakt ismeretek összekapcsolása, kritikai gondolkodás a készen kapott információk elfogadása helyett (Gibbons 2008: 160–169). Az általam megkérdezett tanárok narratívájából is az derül ki, hogy a tanórák során nehezen tudják ilyen kihívások elé állítani a diákjaikat, főleg amíg komoly nyelvi problémákkal is küzdenek. Kezdetben a legtöbben azt kérik a gyerekektől, hogy másolják le a tábláról az ott szereplő információkat, illetve készen kapott vázlatok alapján tanuljanak.

Hammond kötetében hangsúlyozza a pedagógusok tervező munkáját mint a diákok fejlődésének támogatásában elengedhetetlen elemet. A tanárnak részletesen meg kell terveznie, hogy honnan, hova szeretne eljutni az adott tanulóval, milyen képességek, új ismeretek elsajátítását szeretné támogatni, illetve hogyan tudja segíteni az adott tanulót (Hammond 2001: 36). Folyamatosan tisztában kell lennie azzal is, hogy a tanórán

kiadott feladatokkal, milyen céljai vannak, illetve hol helyezkednek el ezek a tervezett fejlesztési programjában (Hammond 2001: 34). A fentiek alapján egyértelmű, hogy egy ilyen fejlesztési tervet kizárólag úgy lehet átgondolni, ha a szaktanár tudja, hogy az adott gyerek mit tud jelenleg, mivel vannak nehézségei, miben kellene a legtöbbet fejlődnie. A migráns diákok nagyon különböző háttérrel, iskolázottsággal, nyelvtudással érkeznek a magyar iskolákba, így az ő esetükben nyilvánvalóan szükség van egy nyelvi szintfelmérésre, amelynek elméleti háttéréről, illetve módszertanáról átfogó képet ad Schmidt 2014-es tanulmányában (Schmidt 2014). A fentiek alapján azonban fontos lenne, hogy a korábban elsajátított szaktárgyi ismereteket is fel tudja mérni a pedagógus. Az elmondottak alapján azonban nincs bevett eljárás az újonnan érkező migráns háttérű diákok előzetes ismereteinek felmérésére, általában kötetlen formában, szóban érdeklődnek a tanárok a gyerekektől, illetve az órai teljesítményük alapján igyekeznek kideríteni, hogy mit tudnak. Ez utóbbi problémás abból a szempontból, hogy nagyon sok minden befolyásolhatja a gyerekek órai teljesítményét a szaktárgyi tudásukon kívül is, például a nyelvtudásuk, az átélt élményeik, a személyiségük vagy az új környezethez való viszonyuk. Így félrevezető lehet a gyerekek órai szereplése alapján levonni a következtetéseket a tudásukkal kapcsolatban, óvatosan kell bánni ezekkel a benyomásokkal.

A következő elemzési szempontom maga a pedagógiai tervezés volt, különös tekintettel a migráns gyerekek szerepére ebben a folyamatban. Volt olyan pedagógus, aki egyértelműen úgy gondolta, hogy befolyásolja az otthoni tervezést a nem magyar anyanyelvű gyerekek jelenléte. Válaszának kifejtésében mégis az óra levezetéséről beszélt, például, hogy különös gondot fordít a házi feladatuk ellenőrzésére, megbizonyosodik róla, hogy értette-e a feladatot, az azonban nem derült ki, hogy hogyan készül ezekre az órákra. Egy másik szaktanár válaszából az derül ki, hogy a tantermi tevékenységek megtervezése közben igyekszik figyelembe venni a migráns gyerekek jelenlétét, de ez annyi plusz időt és energiát igényel, amennyit nem mindig sikerül ráfordítania. Egyes interjúkban az hangzott el, hogy a pedagógusok nem készülnek másképpen az órákra vagy egy tanegység megtanítására, mintha csak magyar anyanyelvű gyerekekkel foglalkoznának, mert van, aki úgy gondolja, hogy nincs is erre szükség, hiszen maga a tanár vagy az osztálytársak lefordítják a tananyagot. Erről a helyzetről, illetve közvetítőnyelvről, amit az osztályban használnak a gyerekek és a pedagógus, az idegen nyelv tanítás módszertanával kapcsolatos alfejezetben még lesz részletesebben szó. Szintén az óratervezéssel kapcsolatban hangzott el a következő válasz is: *„Az a baj az én óráimmal, hogy bizonyos szempontból nagyon egysíkúak, merthogy alapvetően egyébként frontális a nagy részében, viszont úgy frontális, hogy az beszélgetés meg vita... (...) abba tényleg ez a fajta, hogy most külön odamegyek hozzá, nem működik, persze nyugodtan lehet mondani, hogy én változtassak a saját módszeremen, ez tényleg logikus is lenne, csak ehhez meg lusta vagyok, meg szeretem ezt a fajta, hogy most beszélgetünk, vitatkozunk, sokkal élvezetesebb, meg szerintem sokkal jobb a gyerekeknek is egyébként, úgyhogy ezért...”* Ez a részlet tökéletesen körvonalazza azt a problémát, hogy a hagyományos, tanárközpontú tanítási stratégiák nem hatékonyak, ha kisebbségi nyelvet beszélő tanulók integrálásáról van szó (például Penfield 1987: 28; Windle–Miller 2012). Ezek az órák sokkal

kevesebb lehetőséget nyújtanak a migráns háttérű gyerekeknek a bekapcsolódásra, mintha kooperatív munkaformákat is alkalmaznának a pedagógusok, amiken keresztül több támogatást kaphatnának a gyerekek mind a tanártól, mind a társaiktól (Gibbons 2008: 171). A kutatásomban részt vevő szaktanárok többsége elmondásuk szerint szokott csoportmunkát alkalmazni a tanítás során, de a csoportokat eltérő elvek szerint alakítják ki. Van, aki képességek szerint osztja fel az osztályt, és eszerint differenciál, de van, aki a gyerekek társas kapcsolatait veszi figyelembe, illetve hogy ki tud segíteni a migráns gyerekeknek a feladatok megértésében.

A kutatásom során azt tapasztaltam, hogy a megkérdezett tanárok sok helyzetben differenciálnak, illetve engedményeket tesznek. Például a diákok angolul is elkészíthetnek egy-egy házi feladatot, több időt kapnak egy feladat megoldására, vagy éppen több mindenre kiterjed az értékelésük. Ahogy az egyik szaktanár is említette az interjú során, értékeli „*a füzetet, a külalakot, mindent, hogy legyen sikerélményük...*”. Az interjúkból azonban az is kiderül, illetve a hospitálások során azt tapasztaltam, hogy a szaktárgyi órán nem jellemző, hogy külön, a nyelvi szintjüknek megfelelő feladatot kapnak a migráns gyerekeknek, aminek oka lehet időhiány, a pedagógus leterheltsége vagy éppen egy bevált módszer rugalmatlansága. Ezekre a problémákra az *Együtthaladó* programcsomag jó megoldás lehetne, hiszen a szaktárgyakhoz kapcsolódó és sokféle nyelvi szinten használható feladatokat tartalmaz, nem kellene saját készítésű tananyagot összeállítani a tanárnak. A projektet, melynek során elkészültek ezek a tankönyvek, a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézete valósította meg 2010 és 2014 között. A cél olyan segédanyagok létrehozása volt, „ami a tananyagtartalmat a tanulók nyelvi szintjén közvetíti”, mivel a megelőző kutatások rávilágítottak ezek hiányára (Menedék 2013: 14). Az általam megkérdezett szaktanárok közül, különböző okokból ugyan, de senki nem használja ezeket a tankönyveket. A leggyakoribb érv, hogy nehézkes a tankönyvek beépítése a tananyagba, illetve a tanítási órákba. Az egyik pedagógus idézetében említésre kerül, hogy az *Együtthaladó* tankönyvek használata „*a magyar nyelv gyakorlására volt (...) inkább jó, de nekem a matematikai rész volt a meghatározó*”. Ez a fél mondat nagyon erősen kapcsolódik a korábbi fejezetben tárgyalt felelősségvállalás kérdéséhez, hiszen a pedagógus megfogalmazza, hogy saját nézőpontjából a szaktárgyi tudás átadása a meghatározó, a nyelvi képességek fejlesztése háttérbe szorul. A következő alfejezetben azonban azt vizsgálom, hogy mégis milyen nyelvi készségek fejlesztésére van lehetőségük a pedagógusoknak a szaktárgyi órákon.

#### 4.3.2. A migráns gyerekek nyelvi készségeinek fejlesztése a szaktárgyi tanítási órákon

Az előző fejezetben már esett arról szó, hogy nem csak a nyelvoktatás során fontos a nyelvi készségek fejlesztése, a tanítási órákon a szaktárgyi tudás átadásával párhuzamosan a nyelvi kompetenciák erősítésére is figyelnie kell a szaktanárnak ahhoz, hogy a hatékonyan tudja támogatni a gyerekeket. Ez hatványozottan igaz, ha a többségi

nyelvet második nyelvként elsajátító tanulóról van szó, így mindenképpen érdemes megvizsgálni azt a kérdést, hogy ebben a helyzetben az idegen nyelv oktatás módszertanának mely elemeit tudja a szaktárgyi pedagógus felhasználni a tanítási óráin.

Ebben a fejezetben arra vállalkozom, hogy az általam készített interjúk és az óralátogatásokon tapasztaltak alapján feltérképezem, hogy a Bárdos által is leírt két nagy területnek, amelyet az idegennyelv-oktatáson belül megkülönböztetünk, mely részterületeit van alkalmuk fejleszteni a szaktanároknak a szaktárgyi órákon (Bárdos 2000: 41).

Az első nagy terület, a nyelvi tartalom négy kisebb részterületre bontható (Bárdos 2000): a kiejtés, a nyelvtan, a szókincs és a nyelvhasználat tanítása tartozik ide. A kiejtés analitikus megközelítés szerinti támogatására nem láttam példát egyetlen szaktárgyi órán sem, a beszélgetések során sem került szóba, így úgy vélem, hogy ezt nem alkalmazzák a kutatásban részt vevő pedagógusok. A másik megközelítés az intuitív kiejtéstanítás, amelynek alapja az utánpótlás és az ismételtetés. A szaktárgyi tanárok, ha nem is tudatosan, de mintát adva a nem magyar anyanyelvű tanulóiknak, fejlesztik őket ilyen módon. Azokon a tanórákon, amelyeken hospitáltam, előfordult, hogy egy rosszul kiejtett szót a tanár elismételt a migráns diák után. Nem kérte ugyan, hogy ismétlje meg, így feltételezésem szerint ez nem kifejezetten a gyerek kiejtésének javítására irányuló, inkább ösztönös reakció volt, mégis segíthet a diáknak a helyes mintával.

A nyelvi tartalom közvetítésén belül a nyelvtan tanítása is egy olyan terület, amelyre tapasztalatom szerint tudatosan nem kerül sor a szaktárgyi tanítási órákon. A különböző szövegek olvasása közben induktív módon levonhatna a tanuló különböző következtetéseket, de ez olyan nyelvi tudatosságot feltételezne, amit nem lehet általános iskolás gyerekektől elvárni, illetve ha meg is történne ilyenfajta szabályalkotás, ezek megbeszélésére nem lenne lehetőség a szakórákon. Az *Együttthaladó* tankönyvek használata lehetőséget kínálna a szaktárgyi témákhoz kapcsolódóan nyelvtani ismeretek fejlesztésére, de az előző alfejezetben már kiderült, hogy nem használják ezeket a tankönyveket az órákon. Speciális helyzetben vannak a magyar tanárok, hiszen az ő szaktárgyukhoz hozzátartozik nyelvtan tanítása, ám az általuk tanított rendszer nagyon sok ponton különbözik a magyar mint idegen nyelv tanítás rendszerétől.

A nyelvi tartalmon belül a szókincs tanítása egy különleges terület, hiszen ez kötődik a legszorosabban a szaktárgyi tudáshoz. Schmidt is felhívja rá a figyelmet, hogy a szaktanároknak vállalni kell a felelősséget azért, hogy a saját szaktárgyukhoz kötődő szókészletet megtanítsák a migráns gyerekeknek, hiszen ez nem várható a magyar mint idegen nyelv tanártól (Schmidt 2014: 8). Egy korábban már említett ausztrál kutatás eredményei is azt mutatják, hogy a megkérdezett tanárok 93 százaléka egyetértett azzal, hogy fontos felhívnia a gyerekek figyelmét a saját szaktárgyával kapcsolatban használatos szókészletre (Windle–Miller 2012: 323). A kutatásomban részt vevő pedagógusok általában szemléltető eszközök, rajzok és kísérletek segítségével igyekeznek támogatni a megértést és az új szavak tanulását, ahogy az egyik matematika tanár is elmondta, gyakran a szöveges feladatokat is lerajzolja, hogy így segítse a nem magyar anyanyelvű diákjait. A megértés támogatásának másik nagyon gyakori módja a közvetítőnyelv használata. Természetes, hogy egy közös nyelv keresése egyértelmű megold-

dásnak tűnik, és valószínűleg rövid utasításoknál működhet is. Ugyanakkor problematikus, hiszen az információ több szinten is torzul, mire eljut a diákhöz. Legtöbb esetben a gyerekeknek sem az angol az anyanyelvük, és a tanárok elbeszéléséből is az derül ki, hogy nem beszélnek olyan szinten angolul, hogy pontosan azt tudják átadni a gyerekeknek, amit szeretnének. Ugyanez a helyzet azzal, ha az osztálytársak fordítanak, esetleg kísérik a tanárukat, ez szintén nem eredményezi a tananyag pontos átadását. Úgy gondolom tehát, hogy a szemléltető eszközök, kísérletek, rajzok, játékok segítségével hatékonyabban lehet fejleszteni a gyerekek szókincsét, akár szakszavakról, akár az órán felmerülő ismeretlen kifejezésekről van szó, mint egy olyan harmadik nyelv segítségével, amit egyik fél sem beszél tökéletesen, beleértve a tanárokat is.

A nyelvi tartalom tanításának utolsó területe a pragmatikai ismeretek átadására vonatkozik, tehát a nyelvhasználati kérdéseket foglalja magában. Mivel a szaktárgyi órákon a nem magyar anyanyelvű diák autentikus magyar közegben van, tudatos tervezés nélkül is megvalósul ennek a területnek a fejlesztése, ha a tanuló nyelvtudása elérte már azt a szintet, hogy megérti a tantermi szituációkat. A migráns gyerekek így gyakorolhatják a társaikkal való interakciót, a tanárral való kommunikáción keresztül pedig a hierarchikus kapcsolatokra jellemző nyelvhasználatot is elsajátíthatják. Ebben a kontextusban ráadásul jó darabig nincs tétje annak, hogy például a nyelvi udvariasság milyen mértékben érvényesül a migráns gyerekek nyelvhasználatában. A humán szaktárgyak lehetőséget nyújtanak egyéb pragmatikai ismeretek támogatására is, például az irodalom vagy történelemórákba könnyen beépíthető drámajátékokon keresztül. Azokon az órákon, amelyeken hospitáltam, nem volt példa ilyen típusú feladatra és az interjúk során sem került szóba ez a kérdés.

A nyelvoktatás másik nagy területe, a nyelvi készségek fejlesztése szintén négy részterületre bomlik, a hallás utáni értés, az olvasási készség, az íráskészség és a beszéd-készség fejlesztésére. Bárdos három készségszintre osztja ezt a rendszert, az értés szintje tartalmazza a hallásértést és az olvasásértést, a kommunikációs készség szintje a beszéd és az írás készségét, illetve kiegészíti a közvetítés készségszintjével, amely a tolmácsolást és a fordítást foglalja magába.

Az értés támogatásáról a korábbiakban már esett szó a szókincs fejlesztése kapcsán, hiszen az adott szó megtanulásához elengedhetetlen a megértés is. Azt azonban nehezebb felmérni a szaktanárok számára, hogy általában az órán elhangzottakat mennyire értette meg a nem magyar anyanyelvű tanuló. Az interjúk során sok tanár említette, hogy a migráns gyerekekhez gyakrabban odamegy óra közben vagy óra végén szán arra időt, hogy ellenőrizze a megértést, de ennek mikéntjéről nem esett szó. Az óralátogatások alkalmával annyit tapasztaltam ebből, hogy egy-egy új feladat kiadásánál a pedagógusok általában odamentek a migráns diákokhoz, ellenőrizték, hogy jól írták-e le a feladatot, illetve óra végén a házi feladattal kapcsolatban tették ugyanezt. Nem hangzott el az interjúkban, hogy mit tesz a pedagógus, hogyha észreveszi, hogy a diákja nem érti az anyagot. Az beszélgetések és a hospitálásokon látottak alapján úgy gondolom, hogy leggyakrabban angolul vagy más „közös” nyelven próbálják megmagyarázni azokat a részeket, amik gondot okoztak, esetleg egy másik diákot kérnek meg



erre. A korábban említett problémák mellett azonban így a szaktárgyi kompetenciák sem fejlődnek, hiszen nem magyarul hangzik el a magyarázat. Az általam megfigyelt órákon nem volt rá példa, hogy a tanárok kifejezetten hallásértést fejlesztő gyakorlatokat, vagy olyan feladatokat adtak volna migráns háttérű diákoknak, amik segítik az órán elhangzottak megértését, esetleg ennek ellenőrzését.

Az olvasásértés speciális terület, mivel a pedagógusok gyakran a magyar anyanyelvű gyerekek számára is készítenek ezzel kapcsolatos feladatokat. Különösen a humán tárgyaknál hangsúlyos a különböző szövegek értelmezésének segítése. Arról azonban sem a beszélgetések során nem volt szó, sem az óralátogatások alatt nem tapasztaltam, hogy ezeket az órai gyakorlatokat módosították volna a pedagógusok, hogy megfeleljenek a migráns gyerekek szükségleteinek. Az egyik magyartanár írásbeli vázlatokat szokott adni a nem magyar anyanyelvű diákjainak, majd ezek alapján kéri számon a tanultakat. Ezek a vázlatok vagy magyar vagy angol nyelvűek, vagy mindkét nyelven szerepel bennük a tananyag.

Az íráskészség tekintetében azt tapasztaltam, hogy sok esetben kapnak a migráns gyerekek feladatot, sok pedagógus arról számolt be, hogy kezdetben a minimális követelmény a nem magyar anyanyelvű diákjaikkal szemben, hogy lemásolják a táblára írtakat. A másolás azonban a diktálás mellett az íráskészség fejlesztésének elemi szintje (Bárdos 2000: 173). A tanárok közül többen elmondták, hogy a házi feladatokat nem kötelező magyarul elkészíteniük a migráns gyerekeknek, így nem erősítik a magyar nyelvi kompetenciákat ezek a gyakorlatok. Az íráskészség fejlesztésével kapcsolatban érdemes megemlíteni az alfabetizálást, amely „a latin betűs ábécét nem ismerők és / vagy írni-olvasni egyáltalán nem tudók írás-olvasás tanítását jelenti. Általában az elemi számolás elsajátítását is magába foglalja.” (Schmidt 2013: 88). Az alfabetizálás a nyelvtanulás kezdeti szakaszában mindenképpen hasznos lehet, egyes esetekben pedig elengedhetetlen (Schmidt 2013: 88–89). A vizsgálatom során azt tapasztaltam, hogy a szaktárgyi órákon nem jelenik meg ez a kérdés, a pedagógusok nem említik elbeszéléseikben, így feltételezhetően a magyar mint idegen nyelv órákon történik ez a fajta fejlesztés. A korábban említett másolási feladatok a tanítási órákon, illetve a megfelelően vezetett füzet jutalmazása kis mértékben ugyan, de segíthet a migráns gyerekeknek.

A negyedik terület a beszéd-készség fejlesztése, amit tapasztalatom szerint szintén nem fejlesztenek tudatosan a szaktanárok, de az órákon autentikus nyelvi környezetben kell használnia a nyelvet a migráns gyerekeknek, ami rendkívül komplex feladat a nyelvtanuló számára. Az előző fejezetben is említett tanárközpontú tanítási mód, illetve az alapvető kérdés-felelet típusú kommunikációs egységek sem ideálisak a beszéd-készség fejlesztése szempontjából, hiszen a diákok csak rövid megnyilatkozásokat tesznek. A csoportos feladatok alkalmával több lehetőségük lenne a diákoknak kommunikálni a társaikkal, ekkor azonban tapasztalatom szerint gyakran angolra váltanak a gyerekek.

Az interjúk és az óralátogatások alapján tehát az a tapasztalatom, hogy a szaktanárok igyekeznek támogatni a migráns háttérű diákok fejlődését, de olyan átmeneti

időszaknak tekintik azt a periódust, amíg a gyerekek nyelvi készségei nincsenek azon a szinten, hogy be tudjanak kapcsolódni a munkába, és ez alatt ők nem tudnak hatékonyan részt venni a fejlesztésükben.

## 5. Összegzés

A pedagógusok attitűdje valóban pozitív az oda érkező migráns háttérű tanulókkal szemben, ahogy azt korábban is sejtettem, illetve amiről az iskola profílját is árulkodik. Ugyanakkor több olyan tényezőre is reflektáltak a pedagógusok, amelyek befolyásolják a hozzáállásukat, például a szorgalom, illetve a magatartás, amely változókat néhány esetben származáshoz, illetve szocioökonómiai háttérhez is kötnék, ám ezek nem merev sztereotípiákként, inkább a munkájukat megkönnyítő tapasztalatokként jelentek meg az elbeszéléseikben. A kulturális sokszínűségnek minden esetben kedvező hatásait emelték ki a tanárok, konfliktus esetén pedig többnyire vállalják a mediátor szerepet a gyerekek között, ami szintén pozitív hozzáállásra utal. Az oktatásukkal kapcsolatban azonban már felmerült a beszélgetések során negatív hatás is, nehézségekről, frusztrációról és időhiányról számoltak be néhányan a megkérdezett pedagógusok közül.

Az általam készített interjúkból az is kiderült, hogy sok esetben nem jutnak el a továbbképzési lehetőségek a szaktárgyakat oktató tanárokhoz, illetve néhányuk megfogalmazta, hogy úgy érzi, nem ilyen típusú segítségre van szüksége. A migráns gyerekek fejlesztésében részt vevő felek közti kommunikációt fontosnak tartják a pedagógusok, a beszélgetések során beszámoltak arról, hogy hasznos tartani a kapcsolatot a szülőkkel, a többi kollégával és a magyar mint idegen nyelv tanárral is. Ezt a jó gyakorlatot még hatékonyabbá lehetne tenni, ha időnként az egy-egy gyerek esetére korlátozódó konzultáció helyett a szaktárgyi pedagógusok a magyar mint idegen nyelv szaktanár segítségével megbeszelnék az olyan általános kérdéseket és bevált módszereket is, amik segíthetnék mindennapi munkájukat.

A gyereket segítő támogatásnak, a *scaffolding*-nak egyik kulcseleme a tervezés, ugyanakkor azt tapasztaltam, hogy a megkérdezett pedagógusok ritkán veszik figyelembe a migráns gyerekek jelenlétét az órákra való készülés során, inkább csak az óra levezetését befolyásolja a jelenlétük. Ez abból a szempontból is fontos, hogy a tervezés egyik alaplépése a tudás felmérése lenne, amire a szaktanároknak nincs bevett eljárásuk. Az órák levezetésével kapcsolatban az a probléma merült föl, hogy a pedagógusok gyakran alkalmaznak tanárközpontú tanítási stratégiákat, olyan tanórákat tartanak, amelyek a hagyományos kérdés-felelet metódusára épül, ami nem támogatja kellőképpen a nyelvi nehézségekkel küzdő gyerekek bekapcsolódását a közös munkába. A bevonásukat sok esetben közvetítőnyelv alkalmazásával igyekeznek megoldani, ami leggyakrabban az angol, így azonban az információ több szinten is torzul. A tanításszervezési módhoz szorosan kapcsolódik a differenciálás kérdése, ami szükségesszerűnek tűnik, ha nem magyar anyanyelvű gyerekek is részt vesznek a tanítási órán. A

megkérdezett tanárok elbeszéléséből az derül ki, hogy ritkán differenciálnak, a hospitálások alkalmával pedig egyáltalán nem tapasztaltam, hogy a migráns diákok a nyelvi szintjüknek megfelelő feladaton dolgoztak volna, pedig az *Együtthaladó* tankönyvek egyszerűen kínálnának módot erre. Az értékelés szintjén jobban megvalósul a differenciálás, több mindent jutalmaznak a migráns gyerekeknél, illetve engedményeket tesznek, hogy több sikerélmény érje őket.

Kutatásom során azt tapasztaltam, hogy nyelvi tartalom átadására, illetve nyelvi készségek fejlesztésére nem vagy nagyon ritkán kerül sor a szaktárgyi órákon. A tanárok narratívájából és a hospitálások során az derült ki, hogy a nyelvi nehézségek leküzdésében nem vállalnak tevékeny szerepet a pedagógusok, ami nyilvánvalóan az erre irányuló módszertani ismeretek hiányából adódik. Úgy tűnik, hogy az az időszak, amíg a nem magyar anyanyelvű gyerekek nem tudnak részt venni az tantermi kommunikációban és nem tudnak bekapcsolódni a közös munkába, csupán a magyar mint idegen nyelvi órák szempontjából hatékony, hiszen egyedül ott történik nyelvi fejlesztés. Arra a kérdésre, hogy hogyan működhetne a migráns gyerekek szaktárgyi oktatása jobban, a legtöbb tanár egy intenzív nyelvi előkészítőt javasolna, ami abból a szempontból rendkívül nehezen kivitelezhető, hogy a migráns háttérű gyerekek a tanév bármelyik szakaszában érkehetnek. Úgy gondolom, hogy érdemes lenne megfontolni Schmidt (2014) felvetését is, miszerint a tanárképzés során kellene felkészíteni a pedagógusokat erre a komplex feladatra, amellyel egyre több tanár találkozik a pályája során, és aminek sikerességétől még több gyerek jövője függ.

## Forrás

*Együtthaladó – Migráns Gyerekek az Iskolában.* <http://www.egyutthalado.uni-miskolc.hu/> (2015. 04. 18.)

## Irodalom

- Baker, Colin 2011. *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters. Clevedon.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Byrnes, D. A. – Kiger, G. – Manning, M. L. 1997. Teachers' attitudes about language diversity. *Teaching and Teacher Education* 13 (6): 637–644.
- Clair, Nancy 1995. Mainstream Classroom Teachers and ESL Students. *TESOL Quarterly* 29(1): 189–196.
- Gibbons, Pauline 2008. 'It was taught good and I learned a lot': Intellectual practices and ESL learners in the middle years. *Australian Journal of Language and Literacy* 31(2): 155.

- Hammond, Jennifer 2008. Intellectual challenge and ESL students: Implications of quality teaching initiatives. *Australian Journal of Language and Literacy* 31(2): 128–154.
- Hammond, Jennifer – Gibbons, Pauline 2001. What is scaffolding? In: Hammond, Jennifer (ed.): *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education*. NSW: PETA. Newtown. 1–14.
- Hammond, Jennifer 2001. Scaffolding and language. In: Hammond, Jennifer (ed.): *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education*. NSW: PETA. Newtown. 15–31.
- Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet. 2007. Kovács Éva (szerk.) Néprajzi Múzeum. PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék. Budapest–Pécs. 373–397.
- Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület 2013 „Tehát egymástól tanulni nagyon-nagyon sok mindent lehet.” Hazai és európai jó gyakorlatok az interkulturális pedagógia és a migráns gyerekek integrációja területén.  
[http://tudastar.menedek.hu/sites/default/files/hazai\\_es\\_europai\\_jo\\_gyakorlatok\\_az\\_interkulturalis\\_pedagogia\\_es\\_a\\_migrans\\_gyerekek\\_integracioja\\_teruleten\\_tanulmany\\_2013\\_0.pdf](http://tudastar.menedek.hu/sites/default/files/hazai_es_europai_jo_gyakorlatok_az_interkulturalis_pedagogia_es_a_migrans_gyerekek_integracioja_teruleten_tanulmany_2013_0.pdf) (2015. 04. 18.)
- Penfield, Joyce 1987. ESL: The regular classroom teachers' perspective. *TESOL Quarterly* 21 (1): 21–39.
- Reeves, Jenelle R. 2006. Secondary Teacher Attitudes toward including English-Language Learners in Mainstream Classrooms. *The Journal of Educational Research* 9(3): 131–142.
- Schmidt Ildikó 2014. A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2* 1: 22–33.
- Schmidt Ildikó 2013. Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon. *Hungarológiai Évkönyv* 14. Pécs, Pécsi Tudományegyetem. 88–96.
- Smith, Eliot R. – Mackie, Diane M. 2004. *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Valdés, Guadalupe 1998. The World outside and inside Schools: Language and Immigrant Children. *Educational Researcher* 27 (6): 4–18.
- Windle, Joel – Miller, Jenny 2012. Approaches to teaching low literacy refugee-background students. *Australian Journal of Language and Literacy* 35 (3): 317–333.
- Youngs, Cheryl Stanosheck – Youngs, George A. 2001. Predictors of mainstream teachers' attitudes toward ESL students. *TESOL Quarterly*, 35 (1): 97–120.
- Youngs, Cheryl Stanosheck – Youngs, George A. 1999. Mainstream teachers' perceptions of the advantages and disadvantages of teaching ESL students. *Minne TESOL/ WITESOL Journal* 16: 15–29.